

**ТРАВМОЧУТЛИВА ПЕДАГОГІКА:
ПЕДАГОГІКА ВІДНОВЛЕННЯ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО
ЗРОСТАННЯ ДЛЯ ОСВІТИ В НАДЗВИЧАЙНИХ
УМОВАХ І ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ**

Коваленко Н. В.

ВСТУП

В умовах тривалої війни українські освітні інституції дедалі більше розширюють традиційні освітні функції, перетворюючись на середовища психологічної підтримки, відновлення та захисту учасників освітнього процесу. Заклади дошкільної, загальної середньої, передвищої та вищої освіти стають не лише місцем становлення особистості, навчання й розвитку, а й середовищем, де зберігаються відчуття передбачуваності та традиційності, які були порушені внаслідок війни.

Саме освітні системи безпосередньо, системно і неухильно підтримують щоденну соціальну турботу, сприяють відчуттю приналежності учасників освітнього процесу, підтримці значимих соціальних зав'язків, розділенню та поясненню спільного досвіду, цілеспрямовано формують та створюють умови для розвитку резиліентності, важливих для ефективного проживання довготривалих травматичних подій і посттравматичного зростання.

У міжнародних підходах до освіти в умовах надзвичайних ситуацій (Education in Emergencies) освіта розглядається як право, можливість зростання та одна з базових гуманітарних потреб дитини в умовах катастроф і зброєних конфліктів, поряд із фізичною безпекою, оскільки вона виконує захисні, психосоціальні та відновлювальні функції.

В означених надзвичайних умовах, за розширення функцій освітніх закладів, актуалізується вважливість впровадження травмочутливого підходу для цілеспрямованого, передбачуваного процесу, коли освітні інституції стають середовищем посттравматичного зростання, сприяють зниженню рівня тривожності, подоланням проявів травматичного гострого та довготривалого стресу, відновленню почуття контролю і передбачуваності життя, розвитку емоційної саморегуляції, підтримці формування позитивної ідентичності учасників освітнього процесу та поверненню дитини до вікових траєкторій розвитку.

У цьому контексті травмочутлива освітня система виступає не лише гарантом освіти, а й одним із дієвих суспільних механізмів збереження психічного здоров'я поколінь, зміцнення людського потенціалу

держави та забезпечення стійкості суспільства в умовах війни і післявоєнного відновлення.

1. Теоретичні підходи травмочутливої педагогіки

Травма-інформований підхід до навчання та освіти закладає травмочутливі інституційні принципи (безпека, довіра, розширення можливостей тощо) і є підґрунтям для політик закладів освіти, програм підготовки педагогів в умовах надзвичайних ситуацій. Підхід спирається на знання про психологічну травму (нейробіологія стресу, ПТСР, розвиток мозку, регуляцію емоцій тощо) та враховує обмеження, які травма може визначити в освітньому процесі і системно змінює освітній процес, щоб не ретравматизувати та підтримувати відновлення. Концепція використання практики, що враховує травму у класі є конкретним включенням педагогічних стратегій, коригування уроків чи змісту або соціальних, поведінкових та індивідуальних адаптацій, що використовуються вчителем для задоволення потреб учнів з травматичним історією¹.

Наукову основу травмоінформованого підходу закладено SAMHSA² (USA), а підходи до практичної адаптації травмоінформованої моделі в освіті започатковано National Child Traumatic Stress Network (NCTSN). Згідно положень SAMHSA організація, для того щоб бути травмочутливою, має дотримуватись чотирьох умов (чотири «R»): усвідомлення впливу травми (realizing the impact of trauma), розпізнавання ознак травми (recognizing signs of trauma), реагування на травму (responding to trauma) та протидію повторній травматизації (resisting re-traumatization). Крім того, травмоорієнтований підхід повинен дотримуватися шести принципів: сприяння безпеці, довірі та прозорості, посилення підтримки однолітків, співпраці та взаємності, сприяння розширенню можливостей, голосу та вибору, і, нарешті, врахування того, як культурні та історичні фактори формують вплив травми та повторну травматизацію з боку систем, створених для дітей і молоді. Прикладами педагогічних практик, що інтегрували психологічні, нейробіологічні, психіатричні знання про травму для щоденної педагогічної практики є дослідження адаптації травмочутливості для шкіл (Craig S.)³; навчання засноване на

¹ Eastman K. B., McMaugh A., De Nobile J. Teacher use of trauma-informed practice in the classroom: the role of teacher trauma literacy, professional learning and classroom experiences. The Australian Educational Researcher. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00848-y>

² Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. Rockville, MD : Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014.

³ Craig S. E. Trauma-Sensitive Schools: Learning Communities Transforming Children's Lives. New York : Teachers College Press, 2016.

функціонування систем мозку (brain-based learning) з урахуванням стресу (Eric Jensen⁴); політико-практична модель травмотчувливих шкіл (trauma-sensitive schools Massachusetts Advocates for Children (MAC)⁵).

Міжнародні принципи травмотчувливої організації шкіл, запропоновані К. Мартін⁶ та співавторами, визначають школу як інституцію, що має бути чутливою до травматичного досвіду дітей, несприятливого досвіду та соціальної вразливості. Означені міжнародні принципи практики для шкіл, що враховують травми, включають чотири загальні, що позначені буквами A–D визначають, що школа: A) орієнтована на учня; B) є взірцем співчуття та відкритості; C) є розуміною та чуйною; D) включає визнання толерантності до різних культур, традицій корінних народів у спільноті школи; та 10 практичних принципів: 1) школа, що надає пріоритет безпеці та благополуччю; 2) моделює позитивні стосунки; 3) забезпечує позитивну культуру та об'єднує; 4) консультує та співпрацює; 5) підтримує вразливих учнів; 6) навчає соціальному та емоційному навчанню; 7) забезпечує практичне навчання з урахуванням травматичного досвіду; 8) забезпечує спілкування, що є передбачуваним і гнучким; 9) визначає та розвиває сильні сторони та 10) відображає, змінюється та розвивається.

Отже, травмоінформована освіта у міжнародних практиках представлена не лише сукупністю психологічних інтервенцій, а розглядається як культура безпеки, довіри, передбачуваності, партнерства й недопущення ретравматизації на рівні всього закладу освіти.

Нейропсихологічний підхід розширює розуміння причинно-наслідкових зв'язків і прояву травматичного досвіду в освітньому процесі. Він поглиблює розуміння того, чому травматичний досвід дитини не може бути редукований лише до «порушення норм і поведінки», або «відсутності пізнавальної мотивації», визначає вплив на пам'ять, увагу, емоційну регуляцію, виконавчі функції та здатність до активної участі в навчанні та соціальному житті закладу. Тому травмотчувлива педагогіка потребує зміни логіки педагогічного спілкування, зміни педагогічного стосунку, з обережним ставленням до акцентуації уваги на недоліках поведінки і проявів учасників освітнього процесу, розуміння причин означеної поведінки до

⁴ Jensen E. Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It. Alexandria, VA : ASCD, 2009.

⁵ Massachusetts Advocates for Children. Helping Traumatized Children Learn. Vol. 1. Boston, MA : Massachusetts Advocates for Children, 2005. *Цайм*: <https://traumasensitiveschools.org>

⁶ Martin K., Dobson M., Fitzgerald K. et al. International Trauma-Informed Practice Principles for Schools (ITIPPS): expert consensus of best-practice principles. The Australian Educational Researcher. 2024. Vol. 51, № 4. P. 1445–1468. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00648-2>.

побудови взаємодії на основі розуміння та створення емоційно безпечного, передбачуваного й регуляційно підтримувального освітнього середовища. Педагогічною основою освіти, що реагує на травму і ґрунтується на нейронауці Беккер, Т. та Беккер, С. Визначають такі чотири основні напрямки: емоційно безпечне навчальне середовище, педагогічна чуйність, довіра у стосунках та соціально-емоційний розвиток⁷.

Ґрунтуючись на розумінні нейромережевого моделювання Беккер Т. та Беккер С. розкривають нейропсихологічні основи розвитку і взаємодії структур мозку, важливі для освітнього процесу і педагогічної взаємодії:

1. Послідовний розвиток мозку: Мозок розвивається ієрархічно, від нижчих (стовбур мозку) до вищих (нейрокортекс) відділів мозку. Травма може порушувати цю послідовність розвитку і ефектively втручання має починатися з нижчих функцій мозку (наприклад, регуляції), перш ніж звертатися до вищих (наприклад, міркування і навчання в тому числі).

2. Функціонування залежить від фізіологічного і емоційного стану: здатність дитини функціонувати, мислити та навчатися залежить від її фізіологічного та емоційного стану і при порушеннях регуляції діти можуть бути не в змозі отримати доступ до когнітивних або реляційних функцій вищого рівня.

3. Регулювання стосунків: безпечні, передбачувані та гармонійні стосунки мають вирішальне значення для зцілення і спільна регуляція через референтних дорослих допомагає дітям змінювати дисрегульований стан на спокійний.

4. Індивідуалізовані, адаптовані до розвитку втручання: втручання повинні бути узгоджені з поточним станом розвитку та функціональним станом дитини, а не лише з її віком чи особливостями травматичного досвіду.

На основі зазначених особливостей Беккер Т. та Беккер С.⁸ пропонують застосовувати наступні ключові принципи в умовах класу для кращої підтримки учнів, що мають травматичний досвід:

1. *Створення передбачуваного, регульованого середовища* передбачає збереження та забезпечення в освітній системі послідовних

⁷ Bekker T., Bekker S. The neuropsychology of trauma-exposed children: implications for inclusive teaching and learning. International Journal of Inclusive Education. 2025. P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2555394>.

⁸ Bekker T., Bekker S. The neuropsychology of trauma-exposed children: implications for inclusive teaching and learning. International Journal of Inclusive Education. 2025. P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2555394>.

розпорядків, ритмічних занять і ритуалів, та заспокоїливу сенсорну підтримку для підтримки регуляції.

2. *Безпека стосунків* більше відчувається учнями якщо вчителі виступають в ролі співрегуляторів, турбуючись про емоційно безпечні та довірливі стосунки з учнями.

3. *Адаптація очікувань до функціонального розвитку*: освітні підходи повинні враховувати той факт, що діти, які постраждали від травми, можуть відставати в розвитку в емоційній або когнітивній сферах тому важливо змінювати завдання та поведінкові очікування залежно від того, на якому етапі розвитку знаходиться дитина.

4. *Зосередьтеся на регулюванні перед навчанням*: перш ніж розпочинати академічне навчання, переконайтеся, що емоційний стан учнів врегульований та їх фізичне благополуччя забезпечене.

5. *Культура співпраці, що враховує травматичний досвід*: в школах варто застосовувати цілісно-системний підхід, навчаючи весь персонал принципам, що враховують травматичний досвід.

Реляційний підхід, представлений сучасними дослідженнями показує, що відчуття приналежності, зв'язку з іншими та підтримувальні стосунки в освітньому середовищі є центральними умовами залученості учнів і їхнього відновлення після травми. В рамках положень теорії соціальної безпеки, Славів⁹ та ін. зазначають, що комплексно втрати, розлука та жорстокі явища і події, які діти спостерігають і переживають у збройних конфліктах, спричиняють механізм втрати когнітивних схем соціальної безпеки, впливаючи на оцінку себе, соціального світу та захищеного майбутнього (Jones-Mason та ін.¹⁰; Спаас та ін.¹¹). Рамкова модель EMBRACE¹² (втїлена та реляційна практика, що враховує травми, в екосистемах школи) є моделлю, розробленою для керівництва з впровадження підходів, що враховують травми, як на індивідуальному рівні, так і на рівні всієї

⁹ Slavich G. M., Roos L. G., Mengelkoch S. et al. Social safety theory: conceptual foundation, underlying mechanisms, and future directions. *Health Psychology Review*. 2023. Vol. 17, № 1. P. 5–59. DOI: <https://doi.org/10.1080/17437199.2023.2171900>.

¹⁰ Jones-Mason K., Behrens K. Y., Gribneau Bahm N. I. The psychobiological consequences of child separation at the border: lessons from research on attachment and emotion regulation. *Attachment & Human Development*. 2020. Vol. 22, № 1. P. 1–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1692879>.

¹¹ Spaas C., Verelst A., Devlieger I. et al. Mental health of refugee and non-refugee migrant young people in European secondary education: the role of family separation, daily material stress, and perceived discrimination in resettlement. *Journal of Youth and Adolescence*. 2022. Vol. 51, № 5. P. 848–870. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01515-y>.

¹² O'Toole C. EMBRACE-ing a second wave of trauma-informed research and practice in schools: an embodied and relational approach. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40653-026-00912-4>.

школи. Спираючись на дослідження та спільну діяльність, ця модель застосовує підхід, орієнтований на співчуття та рефлексію, і наголошує на системних змінах у чотирьох сферах шкільного життя: політика та практика, культура та етос, навчальна програма та педагогіка, а також стосунки та партнерство.

Wilson-Ching et al.¹³ у систематичному огляді підкреслюють, що стратегії побудови стосунків у шкільній системі необхідно розглядати та впроваджувати в рамках систем, де підтримуються та заохочуються стосунки між вчителем і дитиною, а також між вчителем і родиною. Крім того, ці стратегії мають більше шансів бути сталими, коли вчителі отримують постійну підтримку. Це дає підстави розглядати стосунки «учитель – учень» як базовий механізм педагогічного відновлення. Розглядаючи навчальне середовище як комплексний контекст, що включає соціальні, фізичні, психологічні та педагогічні фактори, що впливають на процес і результати навчання¹⁴ (Fraser, 2015), а психологічну безпеку як переконання людини в тому, що середовище безпечне для прийняття міжособистісних ризиків, таких як відкрите спілкування, запитання, визнання помилок та звернення за допомогою, без страху критики, осуду чи негативних наслідків¹⁵ (Харді, 2015); а також як це сприйняття середовища як безпечного для міжособистісного ризику, виявлення вразливості та внесення змін до інших точок зору без страху бути осоромленим, звинуваченим або ігнорованим¹⁶, психологічна безпека, в такому випадку, вбудована у стосунки під час викладання, сприяє позитивному міжособистісному та освітньому досвіду для студентів. Психологічна безпека стосується переконання студента щодо того, чи безпечно для нього йти на міжособистісні ризики, такі як запитання, обмін ідеями щодо

¹³ Wilson-Ching M., Berger E. Relationship building strategies within trauma-informed frameworks in educational settings: a systematic literature review. *Current Psychology*. 2024. Vol. 43. P. 3464–3485. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04590-5>.

¹⁴ Fraser B. J. Classroom environment. In: Gunstone R. (Ed.). *Encyclopedia of Science Education*. Dordrecht : Springer, 2015. P. 154–157. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0_186.

¹⁵ Hardie P., O'Donovan R., Jarvis S., Redmond C. Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting. *BMC Medical Education*. 2022. Vol. 22, № 1. Art. 816. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03892-9>.

¹⁶ McClintock A. H., Fainstad T. Growth, engagement, and belonging in the clinical learning environment: the role of psychological safety and the work ahead. *Journal of General Internal Medicine*. 2022. Vol. 37, № 9. P. 2291–2296. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11606-022-07493-6>.

покращення або висловлювання думок про безпеку пацієнтів¹⁷ (Харді, 2022).

Сучасні дослідження дітей у зонах збройних конфліктів підкреслюють необхідність одночасного аналізу ризиків, вразливості та захисних чинників, які підтримують позитивну адаптацію. З точки зору розвитку, небезпечне та загрозливе середовище зростання накладає значні вимоги на психологічні ресурси. Пелтонен К.¹⁸ вказує, що може поставити під загрозу здатність справлятися з типовими для віку завданнями розвитку. Негативні фактори, такі як подолання почуттів страху та загрози, а також участь у діяльності, спрямованій на фізичне виживання, можна розглядати як додаткові завдання розвитку, що забирають ресурси, які в іншому випадку були б використані для подолання типових для віку завдань розвитку.

Особливої ваги для положень травмочутливої педагогіки набуває підхід Education in Emergencies у поєднанні з МНПСС. Освіта в надзвичайних ситуаціях (Education in Emergencies – EiE) – термін, що використовується в матеріалах ООН, ЮНЕСКО, INEE для рекомендацій щодо освітнього процесу у війні, міграції, катастрофах. Інституційними засновниками, які заклали глобальні рекомендації для освіти в умовах війни і катастроф є: INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies)¹⁹, UNICEF²⁰, UNESCO, Save the Children²¹. Наукові підрунтя підходу та розуміння освіти як простору стабільності та надії у війні, освіти для біженців, освіти як захисту представлені в роботах Sarah Dryden-Peterson²².

¹⁷ Hardie P., O'Donovan R., Jarvis S., Redmond C. Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting. BMC Medical Education. 2022. Vol. 22, № 1. Art. 816. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03892-9>.

¹⁸ Peltonen K. Children and war: vulnerability and resilience. European Journal of Developmental Psychology. 2025. Vol. 22, № 3. P. 340–352. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405629.2024.2382410>.

¹⁹ Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. New York : INEE, 2024. <https://inee.org>

²⁰ UNICEF. Learning Brief on Mental Health and Psychosocial Support. New York : UNICEF, 2021. <https://www.unicef.org>

²¹ Save the Children International. Save the Children Resource Centre. URL: <https://resourcecentre.savethechildren.net> (дата звернення: 09.07.2026).

²² Dryden-Peterson S. Refugee Education: A Global Review. Geneva : UNHCR, 2011. Dryden-Peterson S. Refugee education: the crossroads of globalization. Educational Researcher. 2016. Vol. 45, № 9. P. 473–482. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>.

У міжнародних документах UNICEF²³ наголошується, що інтеграція психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в освіту є необхідною умовою захисту дітей і підлітків від наслідків криз, а підтримка добробуту дітей і педагогів позитивно впливає на навчальні результати.

Отже, травмачутлива педагогіка у сучасному міжнародному дискурсі постає як педагогіка безпеки, стосунків, регуляції, резильентності, культурної чутливості та зростання, що перетворює освітні інституції на важливий ресурс відновлення дітей в умовах війни, надзвичайних ситуацій і поствоєнної реконструкції. Представлені в дослідженнях дані підтверджують, що створення безпечного, передбачуваного та підтримувального освітнього середовища здатне суттєво зменшувати негативний вплив травматичного досвіду, сприяти розвитку резильентності та забезпечувати умови для психологічного відновлення й подальшого навчання дітей, які пережили війну.

Травмочутлива освіта, травмочутливі школи фокусується на особливостях побудови стосунку і взаємодії учасників освітнього процесу, формування безпечного освітнього середовища, практичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу, розвитку травмоінформованих компетентностей педагога.

2. Теорія прив'язаності як психотерапевтичне підґрунтя травмочутливої педагогіки

Як зазначалось в попередньому підрозділі, важливим підґрунтям травмочутливої педагогіки є розуміння цінності стосунку в формуванні особистості і в створенні, підтримці в освітньому процесі надійного стосунку, як основи педагогічної взаємодії педагога і дітей в умовах надзвичайних ситуацій, потрясінь. Закладений в перші роки життя образ світу (безпечний-небезпечний, надійний-ненадійний, передбачуваний-непередбачуваний), інших людей та себе через стосунок з важливим дорослим (батьками, опікуном тощо) є основою подальшого розуміння світу, стратегій проживання складних ситуацій та трансцендентної віри і оптимізму.

Джон Боулбі, розробник Теорії прив'язаності зазначав важливість надійного, передбачуваного, безпечного, уважного контакту прийняття дитини опікуном / батьком / близькою людиною в ранньому дитинстві і в стресових ситуаціях. Д. Боулбі виділив чотири типи прив'язаності: надійна, безпечна прив'язаність, ненадійна (тривожний тип, уникаючий тип, тривожно-уникаючий (амбівалентний, дезорганізований) тип прив'язаності).

²³ UNICEF. Integrating Mental Health and Psychosocial Support into Education in Emergencies Using the Minimum Service Package: Technical Brief. New York : UNICEF, 2024.

Означені типи прив'язаності в дорослому житті стають моделями відповідної побудови стосунку з собою (як ставились до дитини значимі дорослі), стосунку з іншими (наскільки надійними, радісними, підтримуючими, приймаючими тощо були стосунки з близькими в дитинстві), стосунку зі світом (як дорослі пояснювали світ, які умови проявлялись в дитинстві). Ці моделі наслідування реалізуються у подальших партнерських стосунках, дружбі тощо.

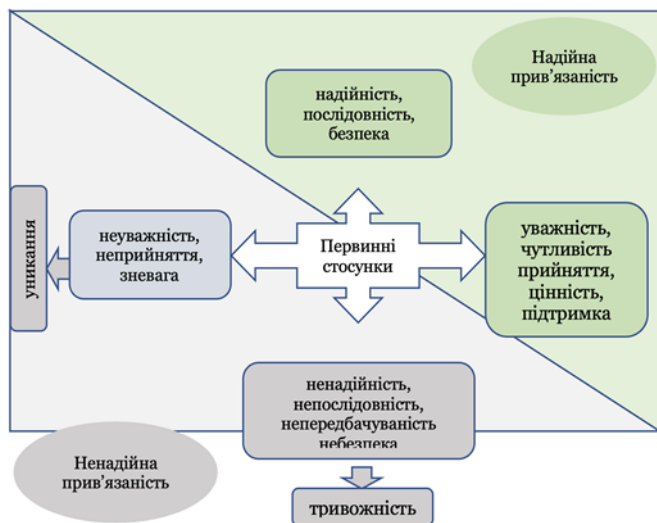


Рис. 1. Особливості первинного стосунку, згідно з положеннями теорії прив'язаності

Доктор Екгард Шиффер, фахівець із неврології, психосоматичної медицини та психотерапії, багаторічний головний лікар клініки в Квакенбрюку, стверджує, що дитині потрібно близько 30 000 усмішок у перші шість місяців життя, щоб вона змогла відчути себе рідною і прийнятою. «Завдяки слідам первинної довіри, що зберігаються в пам'яті любові, згодом у подібних діалогово-творчих зіткненнях може розвинути почуття когерентності», – сказав Шиффер під час лекції в Бад-Ессені в листопаді 2018 року (Schiffer, 2018)²⁴. Позитивні реакції опікунів на дитину є важливим відзеркаленням в сприйнятті себе дитиною і основною умовою формування здорової прив'язаності,

²⁴ Schiffer, Eckhard: <https://www.kinderhaus-wittlagerland.de/nachrichten-de-tails-rechts/items/die-schluesel-zu-einer-froehlichen-kindheit.html> 2018

формування самоцінності та належного розвитку дитини (Schiffer, 2017)²⁵. Усмішки, як реакції значимих дорослих, закладають в Я-образі дитини, в сприйнятті нею себе відчуття, що вона є цінністю, важливою, значимою.

Коли дитина зіштовхується з складним або навіть травматичним досвідом важливим фактором зцілення і відновлення стають стосунки, відповідні стосункам надійної прив'язаності, за яких вона може певний регрес в поведінці і реакціях і бути прийнятою і цінною. Тому обізнаність педагогічного персоналу і інших співробітників освітніх закладів є важливим для того щоб заклади в цілому і педагогіка були травмоутливими.

3. Принципи травмоутливої педагогіки

Принцип соціальної взаємодії, приналежності, ефективного дії.

Травма фізіологічно обмежує функції мозку, які відповідають за взаємодію з іншими людьми і людина автоматично тяготіє до усамітнення. Це природня реакція, яка має бути забезпечена, разом з тим повернення до звичайного ритму життя відбувається швидше в спільноті, групі, колективі. Так, в нашому порівняльному дослідженні копінгових стратегій подолання стресу²⁶ відсоток вчителів до війни (2019 рік) не обрали взаємодію з колегами як таку, що допомагає відновитись, але з початком війни (2023 рік) вчителі поставили цей копінг на друге місце, після спілкування з близькими.

Принцип самодопомоги і емоційної регуляції. Емоційні стани дорослих резонують і увідповіднюються, підсилюючись, врівноважуючись емоційні стани дітей. Принцип самодопомоги спрямовує на усвідомлення учасниками освітнього процесу важливості власної емоційної стабільності для подальшої взаємодії, підкреслює важливість оволодіння навичками саморегуляції та співрегуляції і використовувати усвідомлену цю особливість для заспокоєння учнів через стосунок, взаємодію. Взаємодія починається з уваги на власний емоційний стан²⁷, регуляції його і використання стабілізованого власного емоційного стану для врівноваження стану іншого. Принцип самодопомоги дозволяє забезпечити початковий крок в першій психологічній допомозі: усвідомлений контроль.

²⁵ Schiffer E. Reise zur Gelassenheit: Vortrag auf dem Angst-Kongress. Köln, 10–12 März 2017.

²⁶ Коваленко Н. В. Травма-орієнтована педагогіка: педагогіка зростання в надзвичайних ситуаціях. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2025. № 2 (128). С. 113–135. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.02/547-558>.

²⁷ Коваленко Н. В. Емпіричні основи розробки змісту курсу «Травмоінформована педагогіка». Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2025. № 3. С. 23–35. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/463-474>.

Принцип об'єктивації та визнання травми. Травматичний досвід індивідуальний і травма може проявлятися в різний спосіб, інколи непередбачувано і неочікувано. Принцип об'єктивації травми передбачає готовність педагога зустріти такий прояв в учнів, в собі, в батьків учнів, колег тощо. Травма може проявлятися прямо через невідповідну, надмірну реакцію, через безпідставний в конкретній ситуації страх, тривожність, розпач, смуток тощо. Але також травматичний досвід може опосередковано визначати відсутність навчальної мотивації, роздратованість, агресію, складнощі з когнітивними процесами (аналізом, синтезом, узагальненням, можливістю робити висновки, бачити причинно-наслідкові зв'язки тощо), концентрацією та розподілом уваги, процесами пам'яті (запам'ятовуванням, утримуванням інформації, забуванням тощо), уявою, процесом творчості, прийняття рішень, плануванням та дотриманням домашнього навчального графіку тощо.

Розуміння педагогам нейрофізіології травми, визнання впливу гострого та довготривалого травматичного досвіду та готовність зустріти прояви травматичного досвіду визначають принципи об'єктивації травми.

Безпечний стосунок, безпечна взаємодія, безпечне середовище. Зцілення відбувається у стосунках, тому встановлення безпечних, справжніх, позитивних стосунків в освітньому процесі може бути коригуючим та відновлювальним для дітей, які пережили травму. Відчуття безпеки (фізичної, емоційної, соціальної) і контролю над своїми реакціями і ситуацією є основою заспокоєння в моменті гострого стресу, симптомів ПТСР (інтрузій, флешбеків, безпідставної тривожності) тощо і стає підґрунтям зцілення в довготривалій перспективі.

Говорячи мовою теорії прив'язаності травмотлива педагогіка і травмотлива взаємодія потребують створення та прояву надійної прив'язаності в стосунку з вчителем, а значить передбачуваності, послідовності у взаємодії, підтвердження в стосунку цінності, важливості особистості.

Згідно з положеннями позитивної психотерапії травмотливий стосунок це стосунок побудований на первинних здібностях²⁸, що означає давати час, терпіння, віру, надію, залишатись в контактi, створювати відчуття єдності, прийняття, впевненості в собі і здібностях тощо. Разом з тим навантажена травматичним досвідом психіка потребує забезпечення вторинних здібностей: чітких простих інструкцій, системи

²⁸ Kovalenko N. Methodological principles of integration of positive transcultural psychotherapy provisions into the content of future teacher training. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. 2024. № 6 (117). P. 84–97. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.06/011-022>.

правил і ритуалів, швидкого інформування про зміни і залишатись в контакті через соціальні мережі чи інші засоби.

Освітній процес, звичний режим, ритуали і традиції стають осередками відповідальні за забезпечення стабільності і усунення можливих додаткових несподіваних ситуацій.

Травмо увідповіднений зміст, методи, форми навчання і виховання. Зміст: травмочутливий матеріал передбачає відсутність нагадувань про аспекти війни. Задачі про літаки, речення про рідну домівку можуть спровокувати, зтригерувати спогади і відповідні емоції.

В гострому чи довготривалому стресі прифронтальна кора обмежує функції відповідні для нормального функціонування. Це викликано тим що в цей час емоційні зони (структури лімбічної системи) є більш активними.

Загальною порадою для увідповіднення методів навчання і виховання є врахування регресу психіки. На практиці означений регрес проявляється так, ніби діти навчаються як півроку чи рік тому. Вони не стали менш розумними, вони просто користуються обмеженими, в порівнянні зі спокоєм, меншими можливостями (швидкістю, точністю розумових процесів, зниженою концентрацією уваги, тобто функціями і похідними прифронтальної кори мозку).

Принцип акценту на ресурсах. Акцент у взаємодії з дитиною в травмочутливому освітньому процесі робиться на виявленні та зміцненні її сильних сторін, а не фокусується на проблемах. Це допомагає дитині поступово відновлювати довіру до світу та до самого себе. Підкреслення того що дитина пережила, змогла впоратись, визначення завдяки яким саме якостям це вдалось зробити, підсилює віру в себе. Прищеплення надії, зосередження уваги на власній силі та стійкості та встановлення цілей, орієнтованих на майбутнє сприяє посттравматичному зростанню.

ВИСНОВКИ

Травмочутлива педагогіка в розглянутому дослідженні і сучасному науковому дискурсі є міждисциплінарною концепцією, що інтегрує педагогіку з сучасними поглядами на психологію і фізіологію дитини психології, нейронаук, психотерапії, освіти в надзвичайних ситуаціях (Education in Emergencies) та програм психічного здоров'я і психо-соціальної підтримки (MHPSS). Разом з традиційним розумінням освіти як системи цілеспрямованого становлення особистості та процесу передачі знань, травмочутлива педагогіка розглядає освітній простір як середовище підтримки учнів, їх відновлення та розвитку, здатне врахувати наслідки тривалого травматичного досвіду й

підтримувати психологічне благополуччя дітей, педагогів і всієї освітньої спільноти.

Проведений аналіз засвідчив, що сучасна травмоутлиива педагогіка ґрунтується на кількох взаємодоповнювальних теоретичних підходах. Травмоінформований підхід визначає ширші за травмоутлииву педагогіку системні принципи функціонування закладу освіти, культури врахування травми, спрямовані на забезпечення безпеки, довіри, співпраці та недопущення повторної травматизації. Нейропсихологічний підхід пояснює вплив травматичного стресу, зумовленого змінами функціонування мозку, на когнітивні процеси й поведінку, що визначає розуміння та перехід до педагогіки регуляції й підтримки. Реляційний підхід і теорія прив'язаності обґрунтовують вирішальну роль безпечних, передбачуваних і підтримувальних стосунків між педагогом і дитиною як основного механізму психологічного відновлення та розвитку резилієнтності. Концепції Education in Emergencies та MHPSS доповнюють ці положення, розглядаючи освіту як один із ключових гуманітарних механізмів захисту дітей у кризових ситуаціях.

В умовах війни особливого значення набуває розширення професійної ролі педагога таким способом, який не навантажує педагога, а створює умови для взаємного відновлення вчителя і учнів . метою травмоутлиивої педагогіки не є перетворити вчителя на психолога чи психотерапевта, а передбачає формування компетентностей турботи про себе і учнів, необхідних для створення психологічно безпечного освітнього середовища, розпізнавання можливих проявів травматичного стресу, підтримки емоційної регуляції, розвитку довірливих взаємин та своєчасного залучення спеціалістів у випадках, що потребують професійної психологічної чи психіатричної допомоги. Саме тому травмоутлииві компетентності в дослідженні розглядаються як невід'ємна складова сучасної педагогічної професії.

Запропоновані принципи травмоутлиивої педагогіки – соціальної взаємодії та приналежності, самопомоги й співрегуляції, об'єктивації травматичного досвіду, безпечних стосунків, травмоутлиивого добору змісту і методів навчання, а також акценту на ресурсах особистості – формують травмоутлииву систему педагогічної взаємодії, спрямовану не лише на мінімізацію негативних наслідків психотравми, а й на створення умов для особистісного розвитку та посттравматичного зростання.

Таким чином, травмоутлиива педагогіка є не тимчасовою відповіддю на виклики війни, а новою гуманістичною парадигмою освіти, що відповідає сучасним міжнародним стандартам розвитку освіти, психічного здоров'я та захисту прав дитини. Для України, яка переживає тривалий воєнний конфлікт і вже сьогодні готується

до повоєнного відновлення, її впровадження має стати одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти. Перспективними напрямками подальших досліджень є наукове обґрунтування моделей підготовки педагогів до реалізації травмочутливого підходу, розроблення критеріїв оцінювання травмочутливості освітнього середовища, вивчення ефективності педагогічних практик, спрямованих на розвиток резильєнтності та посттравматичного зростання, а також створення національної моделі травмочутливої освіти, адаптованої до українського соціокультурного контексту та потреб повоєнної реконструкції країни.

АНОТАЦІЯ

У розділі розкрито теоретико-методологічні засади травмочутливої педагогіки як педагогіки посттравматичного зростання в умовах війни, надзвичайних ситуацій і повоєнної реконструкції. Проаналізовано травмоінформований, нейропсихологічний і реляційний підходи, теорію прив'язаності, а також концепції Education in Emergencies і MHPSS як наукові засади сучасної травмочутливої освіти. Показано значення безпечних стосунків між педагогом і дитиною, емоційної регуляції та передбачуваного освітнього середовища для відновлення навчальної діяльності й розвитку резильєнтності. Запропоновано авторську систему принципів травмочутливої педагогіки, що охоплює соціальну взаємодію, самодопомогу й співрегуляцію, об'єктивацію травматичного досвіду, безпечні стосунки, травмочутливий добір змісту і методів навчання та акцент на ресурсах особистості. Обґрунтовано, що травмочутлива педагогіка передбачає формування у педагогів компетентностей створення психологічно безпечного освітнього середовища без підміни функцій психолога чи психотерапевта. Визначено, що впровадження травмочутливої педагогіки є одним із ключових напрямів модернізації української освіти та важливою умовою повоєнного відновлення і зміцнення людського потенціалу держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bekker T., Bekker S. The neuropsychology of trauma-exposed children: implications for inclusive teaching and learning. *International Journal of Inclusive Education*. 2025. P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2555394>.
2. Craig S. E. *Trauma-Sensitive Schools: Learning Communities Transforming Children's Lives*. New York : Teachers College Press, 2016.
3. Dryden-Peterson S. *Refugee Education: A Global Review*. Geneva : UNHCR, 2011.

4. Dryden-Peterson S. Refugee education: the crossroads of globalization. *Educational Researcher*. 2016. Vol. 45, № 9. P. 473–482. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>.
5. Eastman K. B., McMaugh A., De Nobile J. Teacher use of trauma-informed practice in the classroom: the role of teacher trauma literacy, professional learning and classroom experiences. *The Australian Educational Researcher*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00848-y>
6. Fraser B. J. Classroom environment. In: Gunstone R. (Ed.). *Encyclopedia of Science Education*. Dordrecht : Springer, 2015. P. 154–157. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0_186.
7. Hardie P., O'Donovan R., Jarvis S., Redmond C. Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting. *BMC Medical Education*. 2022. Vol. 22, № 1. Art. 816. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03892-9>.
8. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York : INEE, 2024.
9. Jensen E. *Engaging Students with Poverty in Mind: Practical Strategies for Raising Achievement*. Alexandria, VA : ASCD, 2013.
10. Jensen E. *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It*. Alexandria, VA : ASCD, 2009.
11. Jones-Mason K., Behrens K. Y., Gribneau Bahm N. I. The psychobiological consequences of child separation at the border: lessons from research on attachment and emotion regulation. *Attachment & Human Development*. 2020. Vol. 22, № 1. P. 1–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1692879>.
12. Kovalenko N. Methodological principles of integration of positive transcultural psychotherapy provisions into the content of future teacher training. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. 2024. № 6 (117). P. 84–97. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.06/011-022>.
13. Martin K., Dobson M., Fitzgerald K. et al. International Trauma-Informed Practice Principles for Schools (ITIPPS): expert consensus of best-practice principles. *The Australian Educational Researcher*. 2024. Vol. 51, № 4. P. 1445–1468. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00648-2>.
14. Massachusetts Advocates for Children. *Helping Traumatized Children Learn*. Vol. 1. Boston, MA : Massachusetts Advocates for Children, 2005.
15. McClintock A. H., Fainstad T. Growth, engagement, and belonging in the clinical learning environment: the role of psychological safety and the

work ahead. *Journal of General Internal Medicine*. 2022. Vol. 37, № 9. P. 2291–2296. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11606-022-07493-6>.

16. O'Toole C. EMBRACE-ing a second wave of trauma-informed research and practice in schools: an embodied and relational approach. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40653-026-00912-4>.

17. Peltonen K. Children and war: vulnerability and resilience. *European Journal of Developmental Psychology*. 2025. Vol. 22, № 3. P. 340–352. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405629.2024.2382410>.

18. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. Rockville, MD : Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014.

19. Save the Children International. *Save the Children Resource Centre*. URL: <https://resourcecentre.savethechildren.net> (дата звернення: 09.07.2026).

20. Schiffer E. Reise zur Gelassenheit: Vortrag auf dem Angst-Kongress. Köln, 10–12 März 2017.

21. Slavich G. M., Roos L. G., Mengelkoch S. et al. Social safety theory: conceptual foundation, underlying mechanisms, and future directions. *Health Psychology Review*. 2023. Vol. 17, № 1. P. 5–59. DOI: <https://doi.org/10.1080/17437199.2023.2171900>.

22. Spaas C., Verelst A., Devlieger I. et al. Mental health of refugee and non-refugee migrant young people in European secondary education: the role of family separation, daily material stress, and perceived discrimination in resettlement. *Journal of Youth and Adolescence*. 2022. Vol. 51, № 5. P. 848–870. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01515-y>.

23. UNICEF. Integrating Mental Health and Psychosocial Support into Education in Emergencies Using the Minimum Service Package: Technical Brief. New York : UNICEF, 2024.

24. UNICEF. Learning Brief on Mental Health and Psychosocial Support. New York : UNICEF, 2021.

25. Wilson-Ching M., Berger E. Relationship building strategies within trauma-informed frameworks in educational settings: a systematic literature review. *Current Psychology*. 2024. Vol. 43. P. 3464–3485. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04590-5>.

26. Коваленко Н. В. Емпіричні основи розробки змісту курсу «Травмоінформована педагогіка». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 3. С. 23–35. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/463-474>.

27. Коваленко Н. В. Травма-орієнтована педагогіка: педагогіка зростання в надзвичайних ситуаціях. *Педагогічні науки: теорія,*

історія, інноваційні технології. 2025. № 2 (128). С. 113–135. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.02/547-558>.

Information about the author:

Kovalenko Natalia,

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Psychology),
Psychotherapist (Positive psychotherapy),
Professor at the Pedagogy Department of Makarenko Sumy State
Pedagogical University
87, Romenska str., Sumy, 40021, Ukraine

Acknowledgments

The present article was partly produced (translation of texts) with assistance from OpenAI's GPT-4.

Conflicts of Interest

The authors declare no conflict of interest.